

Diversidade musical: reflexões e análises a partir das percepções de professores de música em um projeto social

Paulo Roberto de Oliveira Coutinho

Colégio Pedro II
orcid.org/0000-0003-1685-4804
paulo.coutinho.1@cp2.edu.br

Inês de Almeida Rocha

UNIRIO/Colégio Pedro II
orcid.org/0000-0002-1367-5336
ines.rocha@unirio.br

COUTINHO, Paulo R. de O; ROCHA, Inês de Almeida. Diversidade Musical: reflexões e análises a partir das percepções de professores de música em um projeto social. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 2, e32206, 2024.

Diversidade musical: reflexões e análises a partir das percepções de professores de música em um projeto social

Resumo: A área de Educação Musical tem mostrado, cada vez mais, a preocupação com a incorporação de reflexões voltadas ao entendimento das diferenças culturais e suas formas de manifestação nos mais distintos ambientes educacionais. Por se tratar de um tema amplo e complexo, é possível encontrar análises voltadas às diferentes perspectivas acerca da diversidade em música nos variados contextos, como verificamos em estudo¹ anterior (Coutinho, 2019). No presente texto, a diversidade em música é o mote de reflexão e análise a partir das percepções de professores de música em um projeto social no Rio de Janeiro. Fruto de recorte de um dos capítulos de tese de doutorado, o estudo traz uma análise sobre as formas como os sujeitos da pesquisa enxergam a diversidade em música e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem. As reflexões apresentadas não se constituem como respostas ou propostas, mas fornecem pontes para pensarmos a diversidade em música em suas dimensões humana, cultural e musical.

Palavras-chave: Educação Musical, diversidade musical, multiculturalismo.

Musical diversity: reflections and analyzes based on the perceptions of music teachers in a social project

Abstract: Musical Education has increasingly shown concern with the incorporation of reflections aimed at understanding cultural differences and their forms of manifestation in the most different educational environments. As it is a broad and complex topic, it is possible to find analyzes focused on different perspectives on diversity in music in different contexts, as we found in a previous study (COUTINHO, 2019). In this text, diversity in music is the theme of reflection and analysis based on the perceptions of music teachers in a social project in Rio de Janeiro. The result of an excerpt from one of the chapters of a doctoral thesis, this study provides an analysis of the ways in which the research subjects see diversity in music and its consequences in the teaching and learning process. The reflections presented are not responses or proposals, but provide bridges for us to think about diversity in music in its human, cultural and musical dimensions

Keywords: Music Education, music diversity, multiculturalism.

Diversidad musical: reflexiones y análisis a partir de las percepciones de profesores de música en un proyecto social. Título em espanhol

Resumen: La Educación Musical ha mostrado cada vez más preocupación por la incorporación de reflexiones encaminadas a comprender las diferencias culturales y sus formas de manifestación en los más diversos entornos educativos. Al tratarse de un tema amplio y complejo, es posible encontrar análisis centrados en diferentes perspectivas sobre la diversidad en la música en diferentes contextos, como encontramos en un estudio anterior (COUTINHO, 2019). En este texto, la diversidad en la música es tema de reflexión y análisis a partir de las percepciones de profesores de música en un proyecto social en Río de Janeiro. Fruto de un extracto de uno de los capítulos de una tesis doctoral, este estudio ofrece un análisis de las formas en que los sujetos de la investigación ven la diversidad en la música y sus consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las reflexiones presentadas no son respuestas ni propuestas, sino que brindan puentes para pensar la diversidad en la música en su dimensión humana, cultural y musical.

Palabras clave: Educación Musical, diversidad musical, multiculturalismo.

¹ Capítulo de tese de doutorado, a qual traz um levantamento sobre como a diversidade em música é compreendida em contextos educativos distintos. A referida obra se encontra na aba “Referências” deste estudo.

Introdução

A motivação para a realização do presente estudo – fruto de um recorte de tese de doutorado – se ampara na compreensão e interpretação de como a diversidade em música se manifesta nas percepções de docentes em música, atuantes em um projeto social na cidade do Rio de Janeiro: a Escola de Música de Manginhos (EMM). Neste sentido, essa investigação se baliza pelo seguinte questionamento: como a diversidade se materializa no âmbito social e educativo, na percepção dos professores?

Este estudo se justifica por pensarmos que o ensinar música reconhecendo as diferenças culturais dos professores e estudantes nas suas mais variadas expressões deve ser encarado como um grande desafio para a própria área da educação musical na atualidade. Essa questão reside no fato de que a música, carregada dos seus mais variados significados, está inserida nas relações sociais em meio aos valores, crenças, ideias, percepções e comportamentos que variam conforme o permanente processo de formação e cruzamento das relações culturais, muitas vezes assimétricas, que se relacionam por meio das interações e tensões presentes nos ambientes sociais.

Para refletirmos sobre essas questões, este texto se divide em quatro seções. Na primeira, apresentaremos um breve panorama teórico sobre o multiculturalismo em diálogo com estudos do campo da educação e cultura (McLaren, 2000; Candau, 2013; 2014; 2018; Canen, 2007; 2014; Ivenicki, 2015; Santos, 2001; Hall, 2015; Silva, 2000). Na segunda, apresentaremos nossa compreensão sobre a diversidade em música a partir de três dimensões – humana, cultural e musical –, com base nos estudos do campo da Educação Musical em sua interlocução com o campo da Etnomusicologia (Arroyo, 2002; Travassos, 2005; Queiroz, 2004; 2013; 2015). Na terceira seção, faremos uma análise sobre a diversidade musical à luz das percepções dos professores atuantes no projeto, em diálogo com o referencial teórico. Por fim, nas conclusões, teceremos nossas considerações sobre a diversidade em música, entendendo-a como possível ponte de desdobramentos para o campo da Educação Musical.

O multiculturalismo: um breve panorama

A multiplicidade de formas de luta e reconhecimento das diferenças culturais em distintos setores da sociedade e em diferentes povos, ao longo da história, fez e faz do multiculturalismo um movimento político e social plural em suas formas de respostas à diversidade de culturas nos mais variados contextos socioculturais. A sua proliferação, tanto no campo social quanto nos campos político e educativo, sobretudo por razões da globalização que responde aos interesses, normalmente, atrelados às classes dominantes, tornou complexa a compreensão do seu próprio significado, carecendo de problematizações e esclarecimentos a respeito do uso terminológico (Santos, 2001; Canen, 2007; 2014; Candau, 2013; 2014; 2018; Ivenicki, 2015).

Em função dos diferentes sentidos que o multiculturalismo revela, há a necessidade de explicá-lo a partir do uso de adjetivos que acompanham o próprio termo. Verificamos em diferentes estudos que a palavra “multiculturalismo” é polissêmica, admitindo uma pluralidade de significados. A necessidade de adjetivá-la provocou o uso de expressões como “conservador”, “liberal humanista”, “liberal de esquerda” e “crítico”, como expressa McLaren (2000), que se multiplicam continuamente, relacionadas a termos e expressões como “liberal” ou “de relações humanas”, “pós-colonial” ou “emancipatório”, como propõem Canen (2007; 2014), Ivenicki (2015) e Santos (2001).

Neste estudo balizaremos as reflexões a partir das vertentes assimilacionista, diferencialista e o multiculturalismo interativo ou interculturalismo, abordados por Candau (2013; 2014; 2018), por resumirem as demais perspectivas multiculturais supracitadas e por traduzirem as respostas à diversidade de culturas no cenário político e social brasileiro no âmbito educativo, sendo esse o principal interesse deste texto.

A vertente assimilacionista, similar ao que McLaren (2000) e Santos (2001) intitulam respectivamente como multiculturalismo conservador e multiculturalismo reacionário, entende uma sociedade partindo da ideia de que todos interagem incorporados à cultura hegemônica. Exemplificando, todos são chamados a participar do sistema escolar, porém, regidos por uma matriz cultural hegemônica que determina conteúdos, currículos, estratégias de avaliação etc.

A corrente diferencialista, próxima ao multiculturalismo liberal de esquerda sinalizado por McLaren (2000), reconhece as diversas identidades culturais, porém,

ainda permite silenciá-las, compreendendo-as em seus espaços fixos, garantindo suas expressões e mantendo suas matrizes sociais de base. Essa corrente tende a compreender as identidades como essências acabadas e, ao mesmo tempo, estáticas, visualizando-as como “entidades estanques: ‘o negro’, ‘o índio’, ‘a mulher’, ‘o deficiente’, assim por diante” (Canen, 2007, p. 94). Nesse caso, não se reconhece os marcadores identitários plurais e híbridos que compõem tais identidades e se entrecruzam no cenário da vida social dos grupos culturais, mantendo hegemonias dominantes.

O interculturalismo crítico, ou multiculturalismo aberto e interativo, destacado por Candau (2013; 2014; 2018), considera a construção de sociedades mais democráticas, reconhecedoras das diferenças identitárias e de sínteses culturais, buscando a promoção de uma educação para o “reconhecimento do outro” (Candau, 2013, p. 23), para o exercício do diálogo entre os diferentes grupos culturais diante das relações de poder construídas nas relações humanas.

Essa visão se aproxima das vertentes do multiculturalismo crítico, defendido por McLaren (2000), e do multiculturalismo pós-colonial², identificado por Santos (2001), Canen (2007; 2014) e Ivenicki (2015). Tais vertentes, apesar da polissemia terminológica, abrigam os mesmos princípios de enfrentamento das desigualdades e das hierarquias culturais a partir de práticas multiculturais comprometidas com a equidade de valores na busca por justiça social.

O debate envolvendo correntes inter/multiculturais é denso e exige maior profundidade³. A apresentação sintetizada dessas vertentes multiculturais até aqui, contudo, vai nos ajudar a compreender como tais perspectivas podem ser percebidas através das percepções dos sujeitos frente às diferenças culturais e às possibilidades de pensarmos a diversidade em música no presente estudo.

A diversidade musical em suas dimensões humana, cultural e musical

A compreensão do conceito de diversidade, configurado pelas diferenças identitárias e nas possibilidades das (inter)relações dessas diferenças, pode ser

² Canen (2007; 2014), Ivenicki, (2015), Santos (2001) e Hall (2015) se identificam com o termo “pós-colonial”, por compreenderem-no como uma conjuntura de pensamento epistêmico de enfrentamento dos problemas que são reflexos de hegemonias culturais impregnadas nas bases culturais de nossa sociedade.

³ Para maior profundidade sobre o debate inter/multicultural, ver Candau (2013; 2014; 2018), Canen (2007), Ivenicki (2015).

tomada neste estudo sob três dimensões que se constroem sobre as relações humanas: a diversidade humana, a diversidade cultural e a diversidade musical.

A diversidade humana pode ser compreendida pelas diferenças explícitas na cor da pele, no lugar onde nascemos, onde vivemos e onde fomos criados, na cor e no jeito do cabelo, no gênero, nas diferenças sexuais, nas diferenças caracterizadas por deficiências, por exemplo. O trato da diversidade sob essa perspectiva implica na percepção de que a diferença é inerente à natureza humana. Essa lógica coloca um ponto de partida para avançarmos na reflexão de que não é possível pensar em práticas pedagógicas musicais sem considerar a diversidade como fenômeno em que identidades e diferenças se constroem dialeticamente no plano social nas relações e tensões culturais (Silva, 2000).

Nesse raciocínio, a diversidade cultural agrega todos esses elementos que emergem das diferenças humanas, se estabelecendo a partir de valores atribuídos nas relações de poder de uns sobre os outros. Cabe retomarmos o violento processo de colonização do Brasil que consolidou o domínio de culturas eurocêntricas em detrimento das matrizes culturais indígenas e africanas (Candau, 2014; Queiroz, 2015). Podemos encontrar resultantes dessa herança histórica, social e cultural, representada nas próprias manifestações artísticas das periferias e/ou subúrbios de variadas regiões que, por sua vez, encontram grandes fronteiras para acolhimento e reconhecimento de seus valores culturais e históricos. O fato é que esses traços de identidade cultural e humana se manifestam de muitas formas, ganham sentidos específicos em distintos contextos e simbolizam manifestações de marginalização nas sociedades a partir da diversidade cultural, sendo estes, partes da diversidade humana.

Conforme Arroyo (2002), nessa dimensão, a diversidade cultural pode estar associada à convivência democrática entre as diferentes identidades ou “à hegemonia de alguns sentidos de realidade, culminando com a violência cultural” (p. 116). Entendemos que a *violência cultural* apontada se caracteriza como uma problemática no que se refere a uma visão multicultural conservadora, que elege padrões hegemônicos culturais como modelo estabelecido por uns e, conseqüentemente, seguido por outros (Santos, 2001; McLaren, 2000; Canen, 2014; Candau, 2013; 2014).

Tal visão se associa à hierarquização identitária nas sociedades contemporâneas, ou seja, à concepção de uma cultura dominante, superior às

outras, estabelecida como padrão a ser seguido. Essa hierarquização cultural pode desencadear tipos de preconceitos e discriminações, como o racismo, por exemplo, e se materializar como preconceito musical quando o que está em jogo é juízo de valor sobre determinados saberes, práticas e expressões musicais.

A hierarquização na vida musical pode ser observada nas próprias formas de pensar, sistematizar e valorar a música. Travassos (2005), por exemplo, alerta que a música tanto pode congrega como separar. A autora constatou o que chamou de “institucionalização da desigualdade” (p. 16), manifestada na hierarquia entre os próprios cursos de graduação em música, os quais são definidos com maior prestígio por obterem maiores posições nas carreiras profissionais musicais. Sobre essa questão, a autora argumenta:

A valorização da **criação** sobre a **reprodução** (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua **assinatura** (Travassos, 2005, p. 17, grifos do autor).

Travassos (2005) constatou um fenômeno em um ambiente acadêmico específico, o que não permite qualquer argumentação mais generalizada. Por outro lado, é possível mostrar o quanto a música está imbricada de sentidos e significados, fazendo da diversidade algo muito mais profundo do que somente um olhar para os diferentes repertórios ou práticas musicais. Logo, as hierarquias e determinados preconceitos que ocorrem entre os distintos gostos musicais são fruto da dificuldade para lidar com diferentes valores, significados e visões tensionadas entre grupos sociais e a música, gerando, ao mesmo tempo, identificações e discriminação, frente às manifestações musicais.

Nesse sentido, a diversidade em música incorpora dimensões, uma vez que a música, compreendida aqui como fenômeno da cultura, se estabelece como um conjunto de elementos que ganham forma e que carregam sentido a partir de toda uma construção social e cultural. Tais elementos, como afeto, motivação, crença, etnia, gênero, raça, valores sociais e culturais, identidade e diferença, transcendem o plano estético sonoro e fazem pensar sobre os diferentes aspectos humanos incorporados nas expressões musicais, assim como sinaliza Queiroz (2015):

se o som nos permite perceber as singularidades de como cada cultura fisicamente expressa sua música, o significado nos possibilita perceber que música está vinculada a vida e, portanto, relacionada a todas as dimensões que nos singularizam como seres humanos: gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião, etc. (Queiroz, 2015, p. 210).

Assim, a música como dimensão sonora se vincula à cultura. Logo, compreendemos que a diversidade musical está dentro de uma construção humana e cultural, e que as expressões musicais incorporam essas muitas maneiras de sentir, fazer, organizar, ensinar e produzir música. Os sons se materializam de diversas formas, mas a forma como eles são organizados dá sentido e estabelece múltiplas representações na vida humana. Não podemos restringir a dimensão de diversidade musical somente ao fenômeno sonoro e à sua estrutura rítmica, harmônica ou melódica. A forma como organizamos e atribuímos valores estéticos a esses sons decorre dos sentidos, os quais definem as formas como vivemos e nos comportamos nas relações sociais.

O debate em torno da diversidade musical não deixa de estar vinculado também às suas dimensões cultural e humana, tratando-se de fenômenos que compõem um conjunto de elementos que pertencem ao campo das relações humanas no plano histórico, social e cultural. As ideias acerca do conceito de diversidade que adotamos balizarão nossas reflexões ao longo da próxima seção, acerca de questões como cultura, identidade, diferença e seus significados nas práticas musicais.

Um olhar para a diversidade musical na EMM

O terceiro setor tem se apresentado como uma das dimensões da sociedade em que se manifesta uma série de movimentos sociais organizados e de projetos sociais nos quais se observa uma gama de práticas musicais voltadas ao trabalho com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social (Kleber, 2014). Desde 2008, a EMM se constitui como um projeto educativo-musical ligado a OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), Rede CCAP (Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Social Justo, Democrático e Sustentável), situada à margem da favela de Manguinhos, na zona norte do Rio de Janeiro.

O projeto⁴ atende crianças, jovens e adultos moradores da favela e de bairros adjacentes. A proposta metodológica consiste no ensino coletivo de instrumentos musicais (violão, teclado, baixo elétrico, percussão/bateria, saxofone, guitarra, canto), além de contar com um curso infantil. Todas as aulas apontam para uma abordagem na qual os alunos de diferentes faixas etárias e níveis técnicos musicais possam aprender de forma conjunta em turmas com um número máximo de oito alunos. Considerar as identidades culturais/musicais dos alunos no espaço pedagógico é um dos princípios que fundamentam as bases de ações educativas no referido espaço. Não nos aprofundaremos em aspectos ligados ao projeto e à sua estrutura de funcionamento por não ser esse o foco deste presente trabalho. Para maiores informações, recomendamos a leitura de pesquisas anteriores que se dedicaram a investigar diferentes aspectos sobre as práticas musicais na escola e suas ações junto à comunidade (Coutinho, 2019; Moura, 2009; Corrêa, 2011; Jardim, 2014).

Para este recorte, apresentaremos a análise dos dados a partir das repostas obtidas em um questionário aplicado junto aos professores do referido projeto. Participaram da pesquisa⁵ seis professores, identificados neste estudo como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. À luz da análise dos dados contidos nos questionários, abordaremos aspectos que giram em torno da percepção dos sujeitos, diante de um olhar voltado à diversidade musical. As respostas foram discursivas, dando liberdade aos docentes para se manifestarem acerca de questões que envolvem a diversidade e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem em música. A primeira pergunta procurou verificar o que eles entendiam por diversidade?

A partir das respostas, é possível perceber que os professores P4 e P5 entendem a diversidade a partir da seguinte perspectiva: “um conjunto de coisas com características diferentes” (P4); “toda e qualquer questão que diferencie um olhar do outro, uma análise da outra, uma postura da outra” (P5).

⁴ Neste texto, estamos nos referindo ao contexto da escola em 2018, ano em que a pesquisa citada foi realizada.

⁵ Todos os sujeitos da pesquisa foram informados sobre a natureza da pesquisa no espaço, seus objetivos e métodos utilizados. Foi entregue a eles o Termo de Esclarecimento Livre Esclarecido (TCLE) para decidirem sobre suas participações, autorizando-as. Esse termo é parte documental apresentada ao comitê de ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) regido pela resolução de nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que, por seguinte, aprovou a realização da pesquisa sob o parecer de nº 2.989.773.

Nessas respostas, a diferença é tomada como componente naturalizado no fenômeno da diversidade. A diversidade sob este entendimento se caracteriza a partir de uma visão estática das diferenças, em que são reconhecidas suas características, mas não se coloca em evidência como essas “características diferentes” ou como “um olhar do outro” se constroem nas relações sociais. As respostas apontam a diversidade como espaço de celebração das diferenças, a partir das suas identificações, se aproximando da visão do multiculturalismo diferencialista ou liberal, muito criticado por autores como Silva (2000), Candau (2013; 2014; 2018) McLaren (2000), Canen (2007, 2014) e Ivenicki (2015). Esse sentido de multiculturalismo responde ao conhecimento das diferenças nos ambientes culturais, mas não cria possibilidades mais críticas de concebê-las como processos sociais que se constroem em situações de preconceitos e discriminações inerentes às relações culturais.

As respostas dos professores P2 e P6 também trazem elementos que se aproximam dessa perspectiva, apontando a diversidade como uma conjuntura que reúne a convivência e a aceitação como cerne das relações entre as diferenças: “buscar a melhor maneira de conviver com outras pessoas, contribuindo com suas dificuldades e aceitando as diferenças (P2)”; “[...] um conceito que entende as diversas formas de se estar no mundo. Compreende fatores culturais, sociais e individuais, incluindo questões como a deficiência, que aparecem no cotidiano da sala de aula e precisam ser consideradas como manifestações naturais da humanidade” (P6).

Nessas duas respostas, a diversidade é compreendida a partir da aceitação das diferenças como forma de manutenção da boa convivência entre as pessoas. Conforme Silva (2000), a diversidade aqui é reconhecida como um dado, ou um fato da vida social, que incorpora posições socialmente aceitas nas relações humanas. Desse modo, o multiculturalismo, como já citado, incide nessa ideia de diversidade, apoiando-se nas perspectivas de tolerância e respeito decorrentes das estratégias de conhecimento das diferenças culturais, sociais e humanas, como dados de existência, sem questionar as construções de suas inter-relações nos diferentes setores da sociedade e, também, dentro dos próprios grupos culturais.

Essa lógica pode implicar na percepção de promoção plural, nas qual as diferenças culturais, ao serem identificadas como fixas em seus grupos, deixam de ser analisadas dentro das suas próprias diferenças. Isso reduz as possibilidades de

sínteses culturais decorrentes das tensões e (inter)relações nos ambientes sociais. Assim, dificulta-se a percepção dos estudantes sobre a clareza e a existência do preconceito e das discriminações, afetando suas próprias experiências pessoais, assim como a formação de suas identidades.

As respostas a seguir nos permitem avançar na análise sobre o fenômeno das diferenças e suas características manifestadas por marcadores identitários presentes nos grupos sociais.

Nos pequenos grupos, ou micro sociedade, ou pequenas relações estabelecidas socialmente, essa diversidade está presente através das experiências de cada um e a forma como as processam de modo que o sujeito constrói sua própria identidade a partir da relação com o outro, da reflexão e de escolhas (P3).

Diversidade é o conjunto de características se mostram diferentes, e diferentes quando são comparadas às outras características do conjunto. No nosso trabalho na EMM, os alunos são um bom exemplo de diversidade, temos alunos de diferentes sexos, lugares, religiões, escolaridade, faixa etária, necessidades, níveis de contato com a música, entre outros (P1).

O conceito de diversidade expresso nas duas respostas acima está representado pela manifestação das diferentes identidades como fenômeno que decorre das escolhas, das experiências e das formas como as pessoas se definem, relacionando suas características em comparação à representação dos *outros*. As identidades representadas em seus marcadores de gênero, classe, religião, idade e identidade musical, são postas como características que demarcam as diferenças. Apesar de reconhecerem as diferenças culturais inerentes às relações sociais, as respostas não consideram a evidência de tensões que possam surgir nessas relações e não levam em conta a forma como as diferenças se (re)constróem nessa relação.

As seis respostas sobre diversidade até aqui levam a refletir sobre os conceitos de identidade e diferença como pontos fundamentais de análise, para o próprio entendimento da diversidade enquanto fenômeno social. Conforme Silva (2000), inicialmente, o entendimento do conceito de identidade se relaciona intimamente com o que somos: sou *mulher*, sou *homem*, sou *nordestino*, sou *católica*, sou *professor*, sou *médica*, sou *pobre*, e assim por diante. Nesse raciocínio, a diferença também está concebida nessa relação, uma vez que, ao nos identificarmos pelo que somos, estamos negando o que não somos. Assim sendo, a

diferença representa aquilo que o outro é: ele é *homem*, ela é *mulher*, ela é *carioca*, ela é *espírita*, ela é *advogada*, ele é *negro*. Assim, como a identidade, a diferença é a afirmação autônoma do que *eu não sou* e do que o *outro* é. Desse modo, a diferença passa a ser compreendida como consequência da identidade.

Silva (2000) defende uma visão que vai na contramão dessa perspectiva, alertando que tanto a identidade quanto a diferença são processos produzidos, criados e deslocados socialmente diante das fronteiras culturais. Conforme o autor, o fenômeno de deslocamento das fronteiras culturais está presente nas relações, de forma literal ou metafórica.

O pondo de vista literal decorre dos movimentos históricos de diáspora e migrações nas sociedades multiculturais, por motivos de escravidão, guerra, violência, problemas de subdesenvolvimento social e econômico etc. O impacto desses movimentos provocou, e provoca até hoje, hibridizações forçadas, materializadas nas situações de poder que são construídas nas relações culturais. Esses movimentos afetam as formações das identidades, deslocando-as das suas origens, afetando-as enquanto identidades culturais (Silva, 2000).

Do ponto de vista metafórico, o deslocamento cultural significa mover-se entre as fronteiras simbólicas das identidades reconhecendo as diferenças no interior dos grupos. Mesmo em um grupo social como em uma sala de aula, por exemplo, esses deslocamentos culturais decorrem de distinções entre seus membros, por uma série de componentes culturais, que são codificados nas ideias, valores, percepções e crenças que criam significados adquiridos cotidianamente nas relações entre os pares e, individualmente, pelos principais meios de comunicação, sobretudo hoje em dia, na internet, com as redes sociais.

Silva (2000) argumenta que a ideia de mobilidade ou deslocamento cultural está inspirada nos movimentos concretos migratórios de deslocamento de grandes contingentes de pessoas, em geral. Esses movimentos inspiram as reflexões em torno do caráter móvel das identidades pelas viagens forçadas, ou por opção, ocasionalmente, ocorridas ao longo dos tempos. Essas viagens concretas passam a ser interpretadas no campo das relações humanas como deslocamentos de posicionamentos, ainda que temporários, por motivos de cruzamento das ideias que *viajam* em uma constante relação do *eu* com o *outro*.

É a viagem em geral que é tomada como metáfora do caráter necessariamente móvel da identidade. Embora menos traumática que a diáspora ou a migração forçada, a viagem obriga quem viaja a sentir-se **estrangeiro**, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o **outro** [...]. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade (Silva, 2000, p. 88, grifos do autor).

Esses processos, caracterizados pela *viagem*, tendem a desestabilizar a identidade e diferença como componentes móveis produzidos nos ambientes socioculturais. Isso significa dizer que ambas não são essências da natureza, não se constituem como fato ou dado social, muito menos são fixas ou estáveis no tempo, mas que são criadas e recriadas nos contextos das relações sociais e culturais, e por estarem associadas diretamente a essas relações, não convivem harmoniosamente em um campo sem hierarquias ou sem disputas.

Em suma, as tensões é que caracterizam movimentos dialéticos de construção e (re)construção das identidades nas diferenças, ou seja, as identidades se constroem nas diferenças e as diferenças se manifestam nas identidades, se estabelecendo como conceitos inseparáveis e inacabados (Hall, 2015; Canen, 2014; Ivenicki, 2015).

Quando perguntado sobre como encontrar as estratégias para trabalhar com a diversidade em música nas aulas, três professores responderam sobre a importância da realização de um trabalho a partir das experiências dos estudantes:

Através do diálogo e da observação tem-se a possibilidade de entendimento das necessidades e interesses de cada aluno da turma. Promover a interação na diversidade também fortalece a relação social, além da troca de conhecimento e experiências tidas pelo sujeito (P3).

Através do diálogo entre os alunos, a valorização de sua cultura e a utilização de arranjos próprios para cada aluno de acordo com seu nível musical, em uma convivência democrática e respeitosa através da prática musical (P6).

No meu caso, costumo perceber essa diversidade em várias situações, na escolha de um repertório, na forma de explicar de acordo com a faixa etária, e até mesmo nas conversas, ou questões que ocorrem em sala (P1).

As respostas revelam que o trabalho com a diversidade em música, a partir do reconhecimento da experiência prévia dos estudantes, é uma forma que

possibilita conhecer esses jovens como sujeitos culturais com suas biografias e vivências sociais. A prática educativa nessa perspectiva de escuta do *outro* fortalece a criação de ajustes metodológicos, adaptações de linguagens e recursos, de forma que os estudantes tenham acesso à aprendizagem musical desde o primeiro momento. A diversidade musical se estabelece dialeticamente, na sua dimensão cultural e musical a partir da interação entre diferentes idades, pela troca de experiências musicais no grupo, pela convivência e respeito pelos diferentes estilos musicais e pelas diferenças técnicas na concepção de arranjos musicais que contemplam as individualidades e potencialidades de todos.

No entanto, o professor P5 demonstra que lidar com faixas etárias diferentes é “uma questão muito cara na escola”, segundo sua visão:

Por exemplo, existe uma questão muito cara aqui que é a diferença entre a idade dos alunos. É superdesgastante dar conta de todos os complexos da diversidade presente na sala de aula, e, somando-se a isso as demandas advindas da diferença de idade os detalhes na hora de planejar e executar as atividades são cruciais para o bem e para o mal (P5).

A expressão “questão muito cara” nesse depoimento emprega à diversidade aspectos ligados não somente aos estudantes, mas também ao docente que, na verdade, é mais um ator nesse processo. O depoimento do professor revela que o trabalho com a diversidade exige uma postura de planejamento frente aos desafios encontrados na sala de aula, considerando os diferentes universos culturais existentes, e revela também sua expectativa sobre como lidar com essa diversidade diante desse contexto.

Portanto, considerar e valorizar a diversidade exige que o professor compreenda as inquietudes dos educandos, de forma que o processo de ensino e aprendizagem abarque medidas que enriqueçam as possibilidades para construir um ensino musical, além de acessível, apetecível para os que aprendem e também para os que ensinam. Isso leva a entender que, nesse constante movimento, as habilidades musicais são distintas, assim como as dificuldades, tanto para os estudantes quanto para o professor.

Dois professores mencionaram aspectos relacionados a procedimentos metodológicos, associados a biografias e contextos sociais, em que os estilos

musicais são produzidos como forma de superar preconceitos e discriminações presentes nas formas de lidar com as diferenças culturais/musicais na sociedade.

Alguns conteúdos sobre a biografia de músicos importantes, que enfrentaram dificuldades por algum tipo de limitação ou combateram o preconceito, podem servir de inspiração para aprendizagem da música. Outra questão diz respeito ao respeito entre os alunos. O professor deve se posicionar contra qualquer desfavorecimento por motivo da diversidade da turma (P2).

Também procuro debater as origens socioculturais de cada estilo musical, de cada compositor, instrumentista, mostrando como temos diversas hierarquizações culturais e preconceitos relacionais a determinadas condições culturais. No caso das diversidades entre os próprios alunos, procuro conversar sobre os preconceitos enraizados em nossa sociedade e explicar que aquilo é um espaço de resistência e acolhimento onde a discriminação não tem espaço (P4).

Nessas duas respostas, a diversidade abarca os conceitos de identidade e diferença como dinâmicos e instáveis, estando sempre em processo complexo de (re)construção, a partir das experiências, práticas e tensões sociais no âmago das relações humanas. Por outro lado, quando o choque cultural ocorre, os desafios inerentes ao trabalho pedagógico, diante da diversidade, se apresentam em maior grau em virtude da visibilidade dos conflitos, fato expresso na continuação da resposta do professor P4:

No entanto, em alguns casos, isso é mais complicado, como, por exemplo, em relação a alunos LGBT's⁶, tive bastante dificuldade de os outros alunos (adolescentes) respeitarem e demonstrassem acolhimento com o colega (P4).

Nesse caso, quando ocorre a visibilidade do preconceito envolvendo questões relacionadas às identidades que se afastam do padrão cultural heterossexual, as discriminações podem criar processos assimétricos de poder, fazendo com que essas identidades sejam percebidas como “estrangeiras” (Canen, 2014, p. 97) no processo de socialização. Isto é, trata-se de identidades que se veem deslocadas por se afastarem do padrão de identidade sexual, pregado culturalmente pela sociedade, que ainda produz o binarismo heterossexual/homossexual que se baseia na oposição entre as bases culturais onde há o domínio da primeira sobre a segunda.

⁶ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais: LGBT's.

Nesse caso, desafiar narrativas excludentes, a partir de ações interculturais, que valorizem a diversidade cultural por meio do reconhecimento do outro, faz com que o trabalho docente seja mais complexo e desafiante. É um trabalho complexo no sentido de criar mecanismos que possam ressignificar posturas e formas de reconhecimento das diferenças; e é desafiante, uma vez que muitas vezes as ações não se resumem a estratégias pontuais e individuais, quando ocorrem tensões ou conflitos em sala de aula, mas sim, que englobam a percepção de instituição, como organização reconhedora do aspecto multicultural, em dimensões de projeto educativo, político institucional (Canen, 2014).

A última pergunta do questionário consistiu em averiguar os aspectos positivos e/ou negativos no processo de ensino e aprendizagem no trabalho com a diversidade musical. Quanto aos aspectos positivos, em linhas gerais, destacam-se fatores como o estímulo à boa convivência entre os estudantes, desafios que contemplam a busca por soluções dirigidas ao respeito às diferenças, às possibilidades de enxergar o *outro*, às trocas de saberes no momento da aprendizagem e às descobertas que o próprio docente encontra para trabalhar considerando a heterogeneidade.

O lado positivo é que esse processo pode contribuir para que os alunos desenvolvam a boa convivência com outras pessoas (P2) [...]. O desafio de estar sempre em busca de soluções que permitam contemplar a diversidade é visto por mim como um aspecto positivo. (P3) [...]. O desenvolvimento do respeito entre os alunos através do diálogo e de uma prática que envolva a todos de acordo com suas possibilidades são os aspectos positivos (P6).

Os aspectos positivos são evidentes, tanto para os alunos individualmente falando, como para o conjunto da sociedade em si. Diversificando a vivência musical do aluno, lhe permite ampliar suas possibilidades de ver o mundo, e estar no mundo (P4).

Os aspectos positivos são as trocas que acontecem na sala de aula (P5) [...]. Vejo que o que enriquece esse tipo de trabalho é justamente lidar com as diversidades, é nelas que estão os desafios e os descobrimentos que cada professor e aluno vão encontrar nesse processo (P1).

Os depoimentos nos permitem interpretar que pontos favoráveis do trabalho, considerando e valorizando a diversidade em música, podem reverberar para atitudes e comportamentos que envolvem formação de cidadania, sobretudo por meio do respeito às diferentes culturas musicais, o que implica na dimensão de

construção de sujeitos culturais mais sensíveis às diferentes maneiras de ser, estar e viver em sociedade.

Os pontos negativos revelaram desafios que os professores percebem na condução do trabalho em diferentes dimensões, como destaca o professor P6: “como ponto negativo, destaco o grande trabalho em adaptar os procedimentos ao longo das necessidades apresentadas em aula”.

As adaptações, a partir da diversidade de experiências musicais do grupo, como menciona o professor, configuram um ponto que envolve relações entre aptidões técnico-musicais que o docente em música precisa ter para fomentar, no ambiente de aprendizagem, condições para que as escolhas metodológicas atendam a todos. Isso implica buscar estratégias e planos para que as diferentes formas de se expressar com a música sejam contempladas. Dialogando com Queiroz (2004), há uma necessidade de uma diversidade de estratégias pedagógicas musicais, em virtude da concepção de um trabalho que preze pela criação de elementos, que possam alicerçar e construir pontes para a ampliação das experiências musicais, a partir da sua interação com a diversidade musical manifestada no grupo de sujeitos em sala de aula, embora isso nem sempre aconteça.

Em outras duas respostas pontos negativos relativos ao trabalho com a diversidade são mencionados respectivamente pelos professores P2 e P4, que trazem pontos de reflexões importantes para se pensar as relações entre música, ensino e sociedade.

O lado negativo é a falta de acesso que os professores têm às informações sobre livros, artigos ou qualquer material que facilite a iniciativa em sala de aula. É possível que haja muitos professores bem intencionados sem saber as estratégias mais indicadas pelos especialistas da área (P2).

A resposta do professor P2 revela uma percepção individual sobre a “falta” de acesso às produções científicas na área que relacionem aspectos da diversidade e transforme-os em pontes para pensar caminhos, estratégias e iniciativas pedagógicas em sala de aula. Em revisão bibliográfica realizada no estudo de Coutinho (2019), é possível verificar um número satisfatório de produções nacionais e internacionais que se dedicaram às investigações voltadas à diversidade, à cultura, ao ensino e à formação de professores, além dos estudos culturais, que

dialogam com a área da Educação de forma interdisciplinar, manifestando interesses por temáticas que variam em suas questões de bases teóricas e epistemológicas envolvendo ensino, música, cultura e sociedade.

Levantamos a hipótese de que a percepção do professor está relacionada à sua vivência pessoal e profissional em sua trajetória. Talvez sua trajetória, como licenciando e atualmente como professor no projeto, e em outros contextos, tenha lhe mostrado lacunas que passaram a ser reveladas a partir da própria experiência com a diversidade nas aulas. Apesar da sua compreensão sobre o conceito de diversidade, o professor enfatiza a falta de materiais mobilizadores à “iniciativa em sala de aula”, ou seja, a diversidade é compreendida como fato, mas a sua interação enquanto fenômeno materializado no fazer musical é lacunar.

O professor P4 relaciona o ponto negativo com a dimensão paradigmática da área da educação musical e suas práticas de ensino com uma provocação que tange a lógica de pensar o ensino da música de uma maneira mais generalizada:

Os aspectos negativos, seriam apenas as dificuldades de levar adiante, radicalmente, a diversidade dentro do processo de ensino/aprendizagem, pois é sempre mais fácil seguir fechando os olhos e apenas ensinando "dó ré mi fá" (P4).

O professor destaca a dificuldade de superar a vertente de um ensino musical consolidado em sua dimensão musical instrucional, que pouco dialoga com as questões sociais e culturais que transcendem o universo sonoro musical. A resposta reverbera em uma questão que vem sendo debatida por estudiosos do campo da educação musical de forma interdisciplinar com a etnomusicologia.

Estudiosos como Arroyo (2002) e Queiroz (2004; 2013; 2015) vêm defendendo que a diversidade musical, no âmbito da concepção de ensino, se manifesta como um fenômeno que abriga, dialeticamente, diferentes saberes, diferentes formas de transmissão do conhecimento com fronteiras fluidas que se materializam na natureza da aprendizagem musical. Assim, a música e sua prática, compreendidas como cultura, carregam uma trama de significados adquiridos por saberes, práticas, conceitos, comportamentos e habilidades construídos nas experiências humanas (Hall, 2015; Queiroz, 2004; 2013; 2015).

A diversidade, enquanto fenômeno humano, cultural e musical, incorpora elementos que transcendem o plano musical, nos conduzindo ao entendimento de que as identidades e suas diferenças, compreendidas como construções sociais, implicam nas percepções e no trabalho educativo, uma vez que reagem às relações

e tensões que estão presentes na sala de aula, seja na forma explícita ou na forma silenciada.

Conclusão

O estudo nos mostra que ao tratarmos da diversidade em música enquanto fenômeno social é preciso compreender que os professores são parte constitutiva desse fenômeno, com suas percepções, formações, valores, crenças, e, isso, de certa forma, influencia suas práticas e formas de interpretar o trabalho com as diferenças culturais. Assim, as posturas multiculturais são plurais por estarem intrinsecamente, e continuamente, vinculadas às formas como as diferenças culturais são interpretadas, tanto na sociedade quanto nas aulas em um projeto social.

Nesse sentido, podemos tecer reflexões sobre a relação entre ensinar música e as formas como a diversidade em música se manifesta. Sem esgotar a questão e tão pouco generalizar o tema, mas na busca por criar pontes para aprofundar o debate sobre diversidade em música, apontamos dois pontos para futuras reflexões nesse campo de estudo. O primeiro se volta ao fortalecimento de possíveis interlocuções entre a Educação Musical, estudos da Educação, Antropologia, Sociologia e Etnomusicologia nos cursos de licenciatura em Música, a partir de ações estratégicas que fomentem uma formação que se volte também às questões multiculturais que tangem a diversidade em música. Assim, ampliam-se as formas de pensar fenômenos socioculturais representados por questões como gênero, raça, etnia, identidades, religião, sexualidade etc., além das suas relações com a globalização e suas implicações na indústria da música, do entretenimento e do mercado produtivo e corporativo, que influenciam as formas de consumo, escuta e vivência musical.

Desse modo, oportunizam-se conhecimentos e debates sobre diversidade, não somente como um *tema*, mas, como processo dinâmico e constitutivo da identidade profissional do educador musical e da vida social, estabelecido nas relações de pertencimentos culturais, tanto nos contextos das ONG'S quanto nos variados espaços musicais. Ou seja, não basta saber que há uma diversidade de músicas, mas é necessário compreender como a diversidade musical se manifesta como cultura e como essas músicas representam realidades e fenômenos socioculturais.

O segundo ponto está voltado à profunda reflexão sobre a música como um fenômeno para além das suas bases estéticas e sonoras, mas também como componente cultural da vida humana, impregnado de significados (afetos, memórias, valores, crenças, questões étnicas, raciais, religiosas, de gênero etc.) que fazem sentido à vida de quem os vive e pratica. Isso quer dizer que praticar música é estar em um ciclo, ou em uma rede, de sociabilidade que se mantém de forma dinâmica e que, muitas vezes, explica como somos representados nos ambientes sociais. Essas representações passam, inevitavelmente, pela compreensão de diversidade de pertencimentos e das referências culturais dos grupos sociais. Há nessa rede de interações, relações atravessadas por preconceitos e discriminações, em suas diferentes ordens, muitas vezes silenciados ou invisibilizados nas relações sociais.

Essa compreensão na prática educativa passa diretamente sobre como o professor está sensível e/ou preparado para lidar com esse fenômeno. Abordar muitas expressões musicais em um ambiente educativo plural não traduz um trabalho efetivamente comprometido com a diversidade em música. A diversidade incorpora uma série de elementos que transcendem o plano sonoro musical, o que exige o desenvolvimento de escolhas éticas e políticas sobre as formas de organização, levando-se em conta os distintos pertencimentos culturais de diferentes grupos, inclusive dos grupos de estudantes a que se dirige.

As músicas e seus distintos significados são dimensões profundas, se consideradas como materiais essenciais no plano de ação educativo-musical em um trabalho com a diversidade. É nas mais variadas manifestações musicais e suas relações com a cultura que entendemos a diferença, não como um fato social ou algo *estranho*, *exótico*, mas como traços específicos de cada pessoa humana ou grupo cultural.

Acreditamos que tais reflexões são dinâmicas enquanto formas epistemológicas de pensar, conceber, construir, planejar, sistematizar e organizar ideias, considerando as demandas multiculturais que atravessam os mundos locais e sociais das pessoas. Conforme mencionamos anteriormente, elas nos apontam reflexões na tentativa de avançarmos sobre um entendimento de diversidade musical que responda às inquietações deste estudo e que também traga implicações para outras pesquisas comprometidas com as diferenças culturais e seus atravessamentos no campo social e educativo.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *In. Revista Em Pauta*, v. 13, n. 20, p. 96-12, 2002.

CANDAU, Vera M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In. Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CANDAU, Vera M. F. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. *In. Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 23-41.

CANDAU, Vera M. F. Interculturalidade e cotidiano escolar. *In. CANDAU, Vera M. F. Didática: tecendo/ reinventando saberes e práticas*. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018, p. 220-235.

CANEN, Ana. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana. Currículo para o desafio a xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Revista Conhecimento e Diversidade*, 11ª edição. Niterói, N. 11, p. 89-98, 2014.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **A diversidade musical na Escola de Música de Manguinhos**: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música. 2019. Tese (Doutorado em Música e Educação) - Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Thomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª Edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IVENICKI, Ana. Políticas educacionais e diversidade na escola: desafios da/ na contemporaneidade. In, RIOS, Jane V. P. (Org). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 129-135.

JARDIM, Helen Silveira. **Ensinar e aprender música**: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONG'S**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 1ª edição. Curitiba: Apris, 2014.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Lya Celma Pierre de. **Avaliando a Escola de Música de Mangueiras – RJ, através das diferentes perspectivas dos envolvidos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, Cultura, Diversidade e educação Musical: diálogos da contemporaneidade. *In*. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. *In*. SILVA Helen Lopes da; ZILLE, José Antonio Baêta. (Organizadores). **Música e Educação**, v. 2. Barbacena, EdUEMG, p. 197-215, 2015.

SANTOS, Boa Aventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *In*. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73 -102.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, p. 11-19, 2005.

Paulo Coutinho é doutor em Música (Área de concentração: Música e Educação) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM/UNIRIO), mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGM/UFRJ) e licenciado em Música pela mesma Universidade. Atuou como professor temporário do Instituto Benjamin Constant (IBC), de 2009 a 2011, na área de reabilitação. Foi professor efetivo de Educação Musical do Município do Rio de Janeiro (SME) atendendo turmas do primeiro e do segundo segmentos do ensino fundamental de 2011 a 2016. Atualmente, é professor efetivo do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, atendendo turmas do Ensino Médio no campus Niterói. Atua na linha de pesquisa sobre processos de ensino-aprendizagem em música, prática de conjunto, diversidade e interculturalidade.

<http://lattes.cnpq.br/6450572508825001>

Inês Rocha é Professora Titular Colaboradora Permanente do Programa de Pós-Graduação e Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Professora Titular de Educação Musical aposentada pelo Colégio Pedro II, líder do Grupo de Pesquisas GEPEAMUS e integrante do GECULT e do GTPM/ARLAC/IMS. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nas áreas de Educação Musical, História da Educação Musical e Musicologia Histórica, abordando temas tais como: educação básica, educação de mulheres, acervos musicais escolares, biografias e pesquisa (auto)biográfica. Trabalha com fontes hemerográficas, cartas pessoais, depoimentos orais, egodocumentos e documentos referentes à cultura material e sonora escolar em diferentes suportes. Concluiu mestrado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música Centro Universitário, doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil), com bolsa PDEE na Universidad de Alcalá (Espanha). Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidad de Valladolid-ES. Participa como coordenadora geral do GTE História da Educação Musical da Associação Brasileira de Educação Musical, desde 2001. Integrou o Corpo Editorial da Interlúdio e integra a Editoria da Revista Debates. Atuou como cantora do Coro de Câmara Pró-Arte (Rio de Janeiro-BR) e do Coro Universitario de Alcalá (Alcalá de Henares-ES).

<http://lattes.cnpq.br/8614237321709081>